



O abordare pedagogică pentru elevi bilingvi/plurilingvi: **Translingvismul**

GHID PENTRU PROFESORI



Introducere

Acest ghid este destinat profesorilor care predau într-o sală de clasă și oricărei persoane care lucrează într-un context educațional cu elevi care trăiesc și învață în mai multe limbi. Acesta oferă orientări cu privire la o abordare pedagogică numită „translingvism”, care încurajează și le permite elevilor să își utilizeze toate practicile lingvistice în scopul învățării. Ghidul se bazează pe datele obținute în urma unor cercetări privind motivul pentru care această metodă pedagogică este benefică pentru învățare și privind modul în care se pot obține cele mai bune rezultate. Aceste date sunt folosite în cadrul ghidului pentru a descrie principiile și practica propusă pentru translingvism ca metodă pedagogică. Pentru a afla mai multe despre conceptul de translingvism și utilizarea acestuia ca metodă pedagogică, a se vedea secțiunea 1.3.

Documentul este împărțit în trei secțiuni principale:

1. **Prezentarea proiectului, a copiilor și a metodei pedagogice**
2. **Principiile de practică**
3. **Etapele de practică:**
 - Colectarea informațiilor
 - Resurse
 - Evaluarea practicii.

Cum se citește acest document

Documentul conține o serie de pictograme care vă vor ajuta să localizați rapid datele.

-  Întrebări ale profesorilor despre translingvism ca metodă pedagogică și tot ce implică aceasta
-  Material video din proiectul ROMtels
-  Alte surse de informații
-  Trimitere la site-ul ROMtels
-  Surse de date obținute în urma cercetărilor



Ghidul este disponibil în două versiuni: o versiune tipărită și o versiune electronică, pe site-ul proiectului de cercetare <https://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/guidancehandbooks/> .

Versiunea tipărită include linkuri către site pentru vizualizarea de materiale video ilustrative. Acestea sunt integrate în versiunea online a acestui ghid. Există două tipuri de materiale video:

- Materiale video realizate pentru exercițiile de investigare tematică, în care apar personaje care vorbesc limba engleză și o formă translingvistică a următoarelor limbi: Limba romani din Slovacia de Est și limba slovacă; dialectului vlah din Cehia și limba slovacă; dialectul ursarilor și limba română (disponibile la <https://research.ncl.ac.uk/romtels/strands/wg3/wg3resources/> ).
- Materiale video care prezintă copii (și părinți) învățând împreună prin tehnica soluționării problemelor, exemplificând utilizarea translingvismului în scopul învățării <https://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/video/> . Acestea sunt, la rândul lor împărțite în următoarele categorii de exemple: translingvismul utilizat în scopul învățării observat în practică; translingvismul în scopul participării; translingvismul natural și conștientizarea alegerii limbii și translingvismul și răspunsul emoțional.



Versiunea tipărită conține, de asemenea, linkuri care sunt integrate în versiunea electronică, către instrumente și aplicații care pot fi descărcate integral în mod gratuit de pe site-ul proiectului de cercetare (<https://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/tech/> ). Acestea sunt împărțite în categorii, astfel:

- Instrumente care pot fi utilizate pe orice dispozitiv cu ecran tactil pentru a sprijini procesul de învățare și pentru a înregistra date pentru procesul de soluționare în comun a problemelor: carnet de notițe*, caiet de colorat*, reportofon*, cameră*, felicitare*, cronologie*, votare și dicționar bilingv cu funcție audio/cu ilustrații.
- Aplicații puzzle care pot fi utilizate pe orice dispozitiv comandat tactil pentru a sprijini învățarea prin intermediul soluționării în colaborare a problemelor și care pot fi configurate pentru orice vârstă sau temă de studiu: ordonarea în diagrame Carroll sau diagrame Venn; sarcini de cumpărare; pelmanism; identificarea diferențelor; puzzle-uri cu pătrate*; puzzle-uri cu triunghiuri tip mozaic*; zodiac*.

*Articolele cu asterisc nu pot fi personalizate. Vă rugăm să aveți în vedere faptul că cele fără asterisc pot fi personalizate integral pentru a se potrivi oricărei vârste și teme de studiu (a se vedea secțiunea 3.2 pentru informații suplimentare). Documentele și programele expert pentru asistență în utilizarea materialelor video, a instrumentelor și a aplicațiilor pot fi găsite la: <https://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/tech/> .

1.1 | Prezentarea proiectului de cercetare: ROMtels (spațiu translingvistic de învățare pe baza investigării tematice dedicat romilor)

Acest proiect s-a desfășurat în 4 țări europene: Regatul Unit, Franța, Finlanda și România. A durat doi ani și jumătate. Obiectivul global al proiectului a fost îmbunătățirea educației copiilor traveller din Europa de Est, în special a copiilor romi, în mai multe clase de școală primară (între 5 și 11 ani) din Europa și într-o școală secundară din Franța (elevi cu vârste de până la 15 ani), pentru a spori implicarea și motivația elevilor, cu scopul final al îmbunătățirii nivelului de studii. Proiectul a fost derulat ca răspuns la datele referitoare la deficiențele persistente în ceea ce privește prezența la școală și rezultatele școlare ale elevilor de etnie romă și traveller în comparație cu mediile naționale din Europa (http://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/2099-FRA-2012-Roma-at-a-glance_EN.pdf), și, în mod specific din țările partenere. De asemenea, proiectul a fost conceput ca răspuns la scăderea (sau absența) utilizării în sălile de clasă (între 5 și 11 ani) a limbii vorbite în familie, ca instrument pedagogic pentru îmbunătățirea rezultatelor școlare ale elevilor a căror limbă sau ale căror limbi vorbite în familie sunt diferite de limba oficială a școlii la care ei învață.



NOTĂ: materiale care sprijină realizarea de filme în orice limbă este furnizată la:

https://research.ncl.ac.uk/media/sites/researchwebsites/romtels/CreatingScreenVideos_updated.pdf

Proiectul a început în Regatul Unit cu două tehnologii utilizate în tandem (masa digitală și afișaje proiectate, de mari dimensiuni, la 360 de grade) pentru a crea un spațiu captivant de realitate virtuală. Copiii intră în spațiu ca investigatori, în cadrul unei anumite investigații tematice (<https://research.ncl.ac.uk/romtels/strands/wg3/overviewenquiries/> a se vedea site-ul pentru 4 exerciții diferite de investigare tematică). Personajele care apar în spațiu vorbesc cu copiii în limba engleză și folosind o formă translingvistică a limbii române și a limbii respective din Europa de Est pe care o vorbesc copiii și le propun acestora probleme și puzzle-uri în cadrul exercițiului. Copiii colaborează pentru a soluționa problemele, ceea ce încurajează utilizarea limbii pentru un anumit scop, prin translingvism.



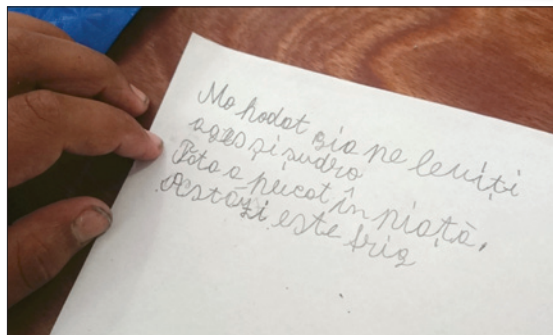
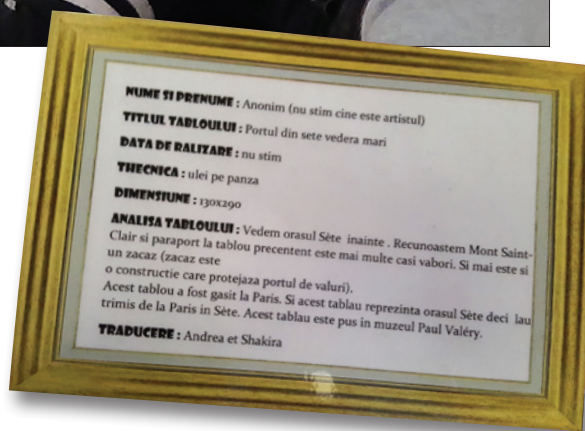
DREAPTA

Un stop-cadru din filmul lui Edward Moore, proprietarul depozitului din Gateshead, unde se presupune că a început Marele Incendiu din Tyneside



STÂNGA
Copii și părinți
lucrând împreună
în Sète, Franța

Lecțiile învățate au fost apoi aplicate la partenerii francezi care au realizat un exercițiu de colaborare în domeniul artei într-un muzeu din Sète, Franța. Copiii și părinții au vizitat un muzeu și au analizat 4 tablouri. Sarcina lor ulterioară a fost să prezinte acea analiză sub forma unor inscripții translingvistice pe plăcuțe pentru exponatele din muzeu.



STÂNGA ÎN DEPĂRTARE
Translingvismul
ca metodă de
învățare în Tinca,
România

STÂNGA
Scrierea în
romani în
România

În România, practica utilizării pentru învățare a limbii vorbite în familie, care a apărut în mod firesc ca urmare a circumstanțelor specifice ale școlii (a se vedea <http://research.ncl.ac.uk/romtels/strands/results/> pentru detalii privind școala din Tinca), a început să fie integrată mai mult în clase. Copiii au fost încurajați să scrie în limba română și dialectul cortorariilor (dialectul lor romani), pornind de la formele standardizate ale limbii romani, care se dezvoltă în prezent în România.

Colaborarea cu părinții și schimbarea atitudinii profesorilor față de comunitățile rome fac parte

integrantă din proiect, astfel încât părinții să informeze școala cu privire la mediul cultural și lingvistic al copiilor, având încredere că informațiile sunt respectate, valorificate și utilizate de către profesori pentru a îmbunătăți incluziunea socială și educațională a copiilor lor. În același timp, familiile dobândesc mai multe cunoștințe cu privire la educația instituționalizată. Pentru mai multe detalii despre acest aspect, consultați documentul ROMtels 3 la: <http://research.ncl.ac.uk/romtels/strands/wg1/>. A se vedea și Îndrumarul ROMtels 3 la: <http://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/guidancehandbooks/>. 



Pentru prezentări mai detaliate ale activității fiecărui partener, a se vedea <http://research.ncl.ac.uk/romtels/strands/wg2/>



Un raport complet referitor la proiect poate fi găsit aici <http://research.ncl.ac.uk/romtels/strands/results/resultsresources/> (WG6.2)

1.2 | Prezentarea elevilor

La proiectul ROMtels au participat elevi din 6 școli (cinci școli primare și o școală secundară), conform tabelului de mai jos.

Locația	Vârsta elevilor	Note
Newcastle upon Tyne, Anglia	2 școli primare (7-11 ani)	Școala 1: 27 de limbi identificate; limba engleză ca limbă suplimentară (English as an Additional Language, EAL) variază de la 58% în clasa I la 87% în clasa a V-a. Școala 2: limba engleză ca limbă suplimentară (EAL) 95,22%; 8,8% (63/712 copii) sunt de etnie romă.
Sète, Franța	1 școală primară; 1 școală secundară	9 elevi de etnie romă în cele 2 școli. Școala secundară: 20-25/500 elevi cu limba franceză ca limbă secundară (Français Langue Seconde, FLS). Școala primară: 20/200 cu limba franceză ca limbă secundară (FLS). 15 limbi identificate + variații de limbă arabă/creolă.
Järvenpää, Finlanda	1 școală primară	4 elevi romi, 2 în „clasa pregătitoare” cu 6 alți elevi, învățând limba finlandeză ca limbă suplimentară, și 2 în clasele de copii cu nevoi educaționale speciale.
Tinca, România	1 școală primară	115 elevi la nivel mediu de învățământ primar (gimnaziu). 100% romi (elevi care nu sunt acceptați/bineveniți în școlile locale de stat).



? Termenii „EAL”, „FLS” (Français Langue Seconde) și „romi” utilizați mai sus necesită explicații suplimentare. În mod evident, acești elevi nu pot fi considerați un grup omogen, iar unii dintre factorii individuali care trebuie luați în considerare și care sunt specifici copiilor din școlile din Regatul Unit, din Franța și din câteva orașe din Finlanda sunt:

- Dacă elevii s-au născut în locul respectiv sau au ajuns acolo în timpul anilor de școală și, în situația din urmă, dacă au călătorit în interiorul țării respective înainte de a fi înscriși la școala dumneavoastră.
- Dacă elevii învață limba de școlarizare simultan sau consecutiv cu celelalte limbi ale lor.
- Numărul de limbi vorbite în diferite contexte în afara școlii și diferite de limba de școlarizare în fiecare țară. Acestea sunt denumite de obicei limbi vorbite în familie, dar este posibil ca acestea să nu fie, de multe ori sau deloc, vorbite în familie.
- Scopurile utilizării acestor limbi, de exemplu, cel religios, contactul cu familia, școlarizarea oficială pentru păstrarea limbii
- Modul de comunicare în limbile respective, de exemplu, doar verbal; în cea mai mare parte verbal, cu o anumită alfabetizare; în cea mai mare parte în formă scrisă.
- Statutul sociocultural și perceput al limbilor proprii din perspectiva comunității lingvistice, a familiilor, elevilor și profesorilor comparativ cu limba de școlarizare și orice alte limbi.
- Dacă limbile lor au sau nu o formă scrisă standardizată, acceptată
- Accesul prealabil al părinților/îngrijitorilor la educație și nivelul de alfabetizare în limbile respective
- Accesul prealabil al elevilor la educație, de exemplu, dacă elevii refugiați din cauza războaielor, sărăciei sau discriminării este posibil să fi avut un acces limitat la școlarizare
- Experiențele anterioare ale părinților/îngrijitorilor în legătură cu educația instituționalizată, precum școlile.
- Experiențele traumatizante ale elevilor înainte de a ajunge la școala în cauză.

Pentru mai multe detalii privind copiii romi, vă rugăm să consultați secțiunea 3.1, pagina 14.

Elevii din Tinca, România sunt elevi de etnie romă care locuiesc împreună cu familiile lor la marginea satului Tinca și nu sunt acceptați la școlile primare de stat din zonă. Școala „privată” ProRroma (construită și condusă de o organizație caritabilă) se ocupă în mod specific de educația lor pentru a-i ajuta să se înscrie la școlile de stat.

Probabil că ați observat că nu includem termeni precum competență sau fluentă în analizele noastre. În schimb, ne bazăm pe definiția plurilingvismului prezentată în Cadrul european comun de referință pentru limbi (CEFR):

„capacitatea de a utiliza limbile în scopul comunicării și pentru a participa la interacțiuni interculturale, atunci când o persoană, în calitate de actor social, cunoaște la diferite niveluri mai multe limbi și are experiența mai multor culturi. Acest concept nu este interpretat ca o suprapunere sau juxtapunere a unor competențe diferite, ci mai degrabă ca existența unei competențe complexe sau chiar compuse pe care actorul social o poate utiliza”

Coste, Moore & Zarate, 1997, p. 12)

Această noțiune corespunde în întregime modului în care înțelegem translingvismul și translingvismul ca metodă pedagogică, asupra căruia ne vom concentra în continuare.

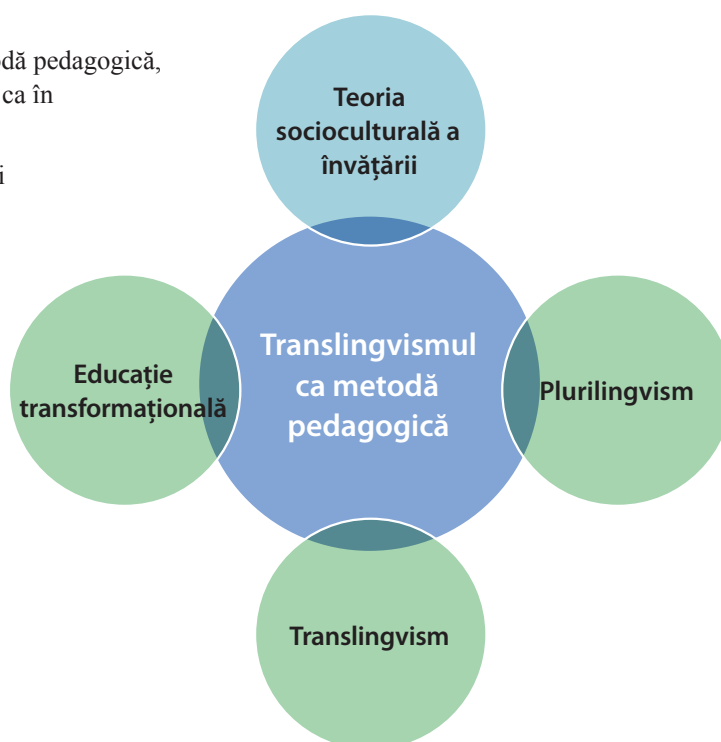


1.3 | Prezentarea translingvismului ca metodă pedagogică

Pentru a înțelege translingvismul ca metodă pedagogică, ne bazăm pe mai multe noțiuni globale, ca în reprezentarea grafică de mai jos.

Învățarea este privită aici prin prisma teoriei socioculturale a lui Vîgotski, potrivit căreia învățarea este înțeleasă ca fiind facilitată de semne și instrumente simbolice determinate cultural, între care principalul este instrumentul semiotic al limbii.

Ne putem înțelege cu alte persoane prin procesul producției lingvistice sau prin procesele reciproce care sunt vorbirea pentru a exprima un sens și pentru a fi ascultat, și ascultarea și înțelegerea vorbirii celorlalți.



În acest context, producția lingvistică este o acțiune, un act social întreprins de oameni, mai degrabă decât un obiect lingvistic stăpânit și învățat indiferent de utilizare (de exemplu, Garcia, 2009, Swain și Lapkin, 2011). De interes este actul învățării în practică sau „din mers” (in flight), conform lui Vîgotski, prin urmare, în calitate de profesori, suntem interesați de practicile discursive ale elevilor care mediază gândirea și învățarea în timpul soluționării în comun a problemelor.

Neil Mercer, un cercetător aparținând curentului „neo-Vîgotskian”, a diferențiat trei tipuri de discuții în interacțiunea elevilor atunci soluționează împreună probleme:

- Discuție în contradictoriu, caracterizată prin dezacord și luarea deciziilor în mod individual



- Discuție cumulativă, vorbitorii interacționează în mod pozitiv, dar fără critici la adresa interlocutorului. Este caracterizată de repetiții, confirmări și elaborări



- Discuție exploratorie, în care partenerii interacționează în mod critic, dar constructiv cu ideile fiecăruia (Mercer 1995).



Neil Mercer postulează că discuția exploratorie este cea mai eficientă pentru învățare, dar trebuie să înțelegem și valoarea discuției cumulative atunci când cineva învață să se exprime într-o limbă.

În linia acestei înțelegeri a învățării și pentru a surprinde natura fluidă și dinamică a producției lingvistice în scopul învățării în rândul elevilor care trăiesc și învață în mai multe limbi, ne vom îndrepta atenția către conceptul de translingvism. La nivelul cel mai simplu, acesta este definit ca aplicarea de „practici discursive multiple pe care persoanele bilingve le aplică pentru a înțelege lumile bilingve în care trăiesc.” (Garcia, 2009, p.45).

O cercetare detaliată relevă două prezumții asociate în cadrul acestui concept:

- normele lingvistice bazate pe utilizare ale interacțiunii plurilingve sunt evidențiate, spre deosebire de normele interacțiunii monolingve
- limbile nu mai sunt înțelese ca sisteme distincte, ci mai degrabă ca un continuum lingvistic care este accesat conform nevoii percepute în contextul respectiv.

Garcia și Kano (2014) explică translingvismul ca un concept diferit de simpla trecere de la o limbă la alta și ca fiind selectarea unor caracteristici lingvistice dintr-un **repertoriu** și „asamblarea” ulterioară a acestora astfel încât să se potrivească situațiilor de comunicare. Aceștia descriu modul în care „persoanele bilingve apelează la diferite caracteristici sociale dintr-un ansamblu unic și complex de multiple semne semiotice, pe măsură ce își adaptează producția lingvistică la sarcina imediată.” Garcia și Kano (2014: 260-261).

O altă dimensiune a translingvismului, care este fundamentală pentru înțelegerea translingvismului ca metodă pedagogică, este recunoașterea diferitelor relații de putere dintre interlocutori și dintre limbi în ceea ce privește statutul lor relativ perceput: „Se întâmplă rar ca limbile vorbite de o persoană să fie egale din punct de vedere social, acestea având o putere și un prestigiu diferit și fiind utilizate în scopuri diferite, în contexte diferite și cu interlocutori diferiți.” (Garcia, 2009: 45). Prin urmare, „concentrarea în mod exclusiv asupra variantei standard [a unei limbi] exclude alte practici lingvistice care reprezintă modalitatea autentică de exprimare a identității lingvistice a copiilor” (Garcia, 2009: 36) și, de aceea, un instrument semiotic util pentru învățare. Desigur, acest lucru nu înseamnă că *elevii nu trebuie să învețe forma standard a limbilor*, deoarece ei trebuie să aibă cunoștințele necesare pentru a participa în mod egal la educație, indiferent de cum este măsurat acest lucru, însă instrumentele semiotice pe care le folosesc pentru această învățare sau pentru orice alt aspect necesită flexibilitatea și creativitatea translingvismului.

În calitate de educatori, putem să capitulăm în fața normelor actuale care întăresc relațiile de putere existente sau putem lua măsuri pentru contestarea lor. Translingvismul ca metodă pedagogică este un instrument pentru contestarea stării de fapt, care le acordă copiilor dreptul a utiliza orice resursă pe care o au la dispoziție pentru a învăța.  Pentru dovezi în acest sens în practică, vizualizați materialele video din categoria „translingvism pentru răspunsul emoțional” la:

<https://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/video/>.



Translingvismul ca metodă pedagogică – proces transformațional și emancipator

Pedagogia bazată pe translingvism îmbunătățește predarea și învățarea (Creese și Blackledge, 2010) ȘI TOTODATĂ le permite elevilor să demonstreze ce știu și ce pot face (Garcia și Li, 2014) ȘI să dezvolte și să aplice modalități de producție lingvistică la standarde academice (Garcia și Sylvan, 2011) sau ceea ce Cummins a numit inițial „competențe lingvistice cognitive de nivel academic” (Cummins, 2000).



Mai multe studii de cercetare realizate în ultimii 17 ani cu privire la diferite contexte prezintă date potrivit cărora un cadru care le permite elevilor să își folosească pentru învățare toate resursele lingvistice susține respectivul proces de învățare (de exemplu, Auger, 2005; Barradas, 2000/2003; Cummins, 2003; Mohanty, 2006; Sneddon, 2000/2008; Smith, 2006, 2007; Thomas & Collier, 2001). Proiectul ROMtels demonstrează exact modul în care se întâmplă acest lucru în spații de translingvism create în școli.

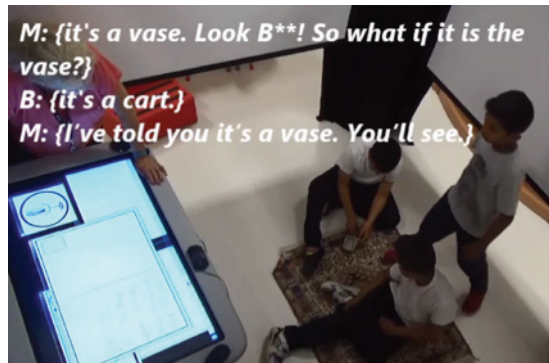
Se bazează pe înțelegerea realității trăite a producției lingvistice în vederea înțelegerii mesajelor prin practici discursive plurilingve și este, prin urmare, o situație normală de zi cu zi pentru elevii care trăiesc și învață în mai multe limbi. De asemenea, se bazează pe o înțelegere a datelor obținute în urma cercetărilor (a se vedea caseta de informații), inclusiv din proiectul ROMtels, potrivit căreia utilizarea translingvismului în școli are o influență deosebit de benefică asupra procesului de învățare al elevilor.

Datele obținute în urma proiectului ROMtels arată că elevii utilizează translingvismul în timpul soluționării în comun a problemelor pentru a raționa, a face speculații, a justifica, a clarifica, a convinge, a relata/reaminti și pentru a-i susține pe colegi. Acest proces apare în discuțiile cumulative și exploratorii, pentru co-interpretarea semnificației. Apare uneori și atunci când elevii

traduc pentru colegii lor și pentru profesori. Am observat, de asemenea, că elevii au utilizat translingvismul pentru a ortografia cuvintele în limba engleză și pentru discuțiile legate de sarcini/proceduri. Singurele discuții referitoare la ce limbă ar fi trebuit folosită au apărut atunci când elevilor li s-a solicitat să înregistreze datele utilizând instrumentele de înregistrare.

Puteți viziona un material video privind fiecare dintre aceste situații aici.

<https://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/video/>.



Prin urmare, „trans” în translingvism ca metodă pedagogică înseamnă:

- transcendent, deoarece nu se referă la simpla coexistență a două sau mai multe limbi, ci mai degrabă este o combinație pentru „generarea de noi identități, valori și practici” (Wei, 2010: 1223). Este „atât trecerea înainte și înapoi de la o structură și un sistem lingvistic la altele diferite, cât și trecerea dincolo de acestea” (Ibid: 1222), creând astfel noi instrumente semiotice pentru învățare.
- transformațional datorită acestor noi resurse pentru învățare create și datorită transformării normelor lingvistice ale școlarizării.



Pentru mai multe surse de informații privind translingvismul, a se vedea:

<https://ealjournal.org/2016/07/26/what-is-translanguaging/>

http://www.schooleducationgateway.eu/en/pub/latest/news/translanguaging_a_positive_ap.htm

Translingvismul ca metodă pedagogică este, prin urmare, privit ca un **drept** al elevilor de a utiliza toate practicile lor de producție lingvistică în procesul de învățare și atunci când învață cum să învețe. Crearea de spații pentru utilizarea translingvismului ca metodă de învățare este, prin urmare, emancipatoare pentru elevi și este un mod de educație transformațională prin care profesorii „contestă funcționarea relațiilor coercitive de putere la nivelul societății în ansamblu” (Garcia, 2009: 318) pentru a determina practici educaționale mai echitabile.

Prin crearea acestui spațiu, statutul plurilingvismului elevilor și, în special, acele limbi cărora le este atribuit un statut inferior în societate, arată o schimbare în identitatea elevilor ca experți în producția lingvistică în ochii tuturor părților interesate: elevii înșiși și colegii lor, familiile și profesorii, motiv pentru care din nou acționează în sprijinul unor practici mai echitabile.

2.0 | Principiile de practică

Cercetările realizate în cadrul proiectului ROMtels, în combinație cu studiile anterioare (privind translilingvismul și alte cercetări referitoare la predare/învățare în cazul elevilor bilingvi) ne-au ajutat să formulăm câteva principii pentru practica translilingvismului ca metodă pedagogică, pe care le prezentăm mai jos. Odată ce interacționați cu aceste principii, puteți declanșa trei etape pentru a permite utilizarea translilingvismului ca metodă pedagogică: colectarea de informații exacte și semnificative; găsirea și crearea de resurse; și evaluarea practicii.

Aceste principii generale de practică sunt susținute și susțin baza conceptuală descrisă în secțiunea 1.3. Sunt însoțite de numeroase întrebări pe care dumneavoastră le-ați putea adresa , și de răspunsurile la acestea.

Este util să începeți prin a vă gândi la unele dintre temerile, de multe ori exprimate, generate de plurilingvism, deoarece acestea au în mod evident și ele legătură cu pedagogia. În pofida faptului că majoritatea populației lumii utilizează mai mult de o limbă în viața de zi cu zi și că acest lucru este reflectat în multe săli de clasă din întreaga Europă*, plurilingvismul a fost și continuă să fie interpretat ca o problemă în și pentru societate. Acestea pot fi în mare rezumate prin următoarele întrebări exemplificatoare:

La nivel parental: „Ce i-am făcut copilului meu?”

La nivel educațional: „Bilingvismul împiedică progresul școlar?”

La nivel cultural: „Va duce bilingvismul la alienare culturală?”

La nivel politico-ideologic: „Este bilingvismul o amenințare la adresa societății și a statului național?”

(Baetens Beardsmore, 2003)

Temerile interrelaționate de mai sus sunt importante, deoarece mesajele socio-politico-ideologice pe care le primim prin intermediul politicilor guvernamentale, discursurilor politice și mass-media influențează negativ atitudinea părinților și a profesorilor față de plurilingvism și, astfel, față de abordări pedagogice precum

translilingvismul. Prin urmare, să analizăm unele întrebări/înțelegeri greșite în contextul temerilor de la nivel educațional și cultural. Acestea ne ajută să formulăm unele principii elementare de practică.

1. Plurilingvism, translilingvismul ca metodă pedagogică și temerile referitoare la progresul școlar

Î: Se generează o suprasaturație sau confuzii în gândire atunci când se învață mai mult de o limbă?

R: Nu. Creierul nu funcționează așa. Există mai multe studii care documentează beneficiile cognitive ale bilingvismului (de exemplu: Perani, Daniela et al., 1998; Fabbro Franco, 2001). Este, de asemenea, de avut în vedere faptul că deoarece majoritatea populației lumii face apel la translilingvism în fiecare zi, ca practică normală de zi cu zi, acest lucru este un puternic indicator al faptului că nu există nicio problemă legată de capacitatea cerebrală!

Î: Limba vorbită în familie și limba vorbită la școală se află în contrapondere?

R: Nu, ambele susțin dezvoltarea conceptuală, în special atunci când copilul deține controlul modului în care apelează la translilingvism pentru învățare.

A se vedea unele materiale video din cadrul proiectului: <https://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/video/> .

Î: Nu este mai bine ca limbile să fie separate?

R: Probabil nu, având în vedere că baza conceptuală și repertoriul de practici de producție lingvistică sunt comune. **A se vedea unele exemple video din cadrul proiectului, în care copii apelează la translilingvism cu ușurință în mai multe limbi:** <https://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/video/> (Natural translanguaging) .

Î: Deoarece nu se poate aștepta ca profesorii să învețe toate limbile elevilor, nu este mai rezonabil și mai eficace din punct de vedere educațional să se utilizeze o metodă pedagogică bazată pe „submersiune” (te scufunzi sau înoți)?



*În Regatul Unit, NALDIC estimează că există peste 360 de limbi vorbite de elevi în școli și că această cifră nu include, probabil, dialectele. Un studiu privind celelalte limbi în afară de limba finlandeză în Finalanda, desfășurat în 2013, a estimat 150 de alte limbi vorbite. În Franța, este interzisă desfășurarea de sondaje referitoare la etnie și limbile vorbite, însă Delegația franceză pentru limba franceză și alte limbi din Franța (DGLFLF) a raportat existența a 75 de limbi în 1999 (CERQUILIGNI 1999) și credem că în prezent în Franța sunt vorbite peste 100 de limbi.

R: Nu se așteaptă de la profesori să învețe toate limbile vorbite în familie, deși este util și încurajator ca aceștia să învețe câteva cuvinte. Deși metoda „te scufunzi sau înoți” pare una intuitivă, două decenii de cercetări internaționale au „stabilit în mod concludent că practicile lingvistice noi apar doar în interrelație cu practicile lingvistice vechi” (Celic și Seltzer, 2011:3) (💡 a se vedea pagina 9 pentru dovezi).

Î: Cum susține translingvismul învățarea materiilor școlare dacă elevii nu au acces la limbajul respectiv în limba pe care o vorbesc în familie?

R: Translingvismul le permite copiilor să practice limbajul unei materii prin intermediul întregului lor repertoriu lingvistic, astfel încât să poată în cele din urmă să își însușească limba de predare (a se vedea unele exemple privind acest aspect în practică 📺 <https://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/video/> (Translanguaging for learning)).

Î: Este translingvismul o etapă de dezvoltare temporară până când copiii încep să vorbească fluent limba de predare?

R: Nu. Este un fenomen natural pentru persoanele care vorbesc mai mult de o limbă, nu este o etapă de dezvoltare. Nu este vorba despre o tranziție de la a fi un vorbitor al limbii utilizate în familie la a fi un vorbitor competent de limba engleză (sau de limba finlandeză, franceză sau română), apropiat de vorbitorii nativi; deși bineînțeles fluența în limba de predare este, de asemenea, un obiectiv, însă nu în detrimentul celorlalte limbi.

Concentrarea asupra limbii de școlarizare în detrimentul limbii (limbilor) vorbite în familie de către elevi poate conduce la sărăcirea competențelor în limba (limbile) vorbită (vorbite) în familie, aspect care poate fi extrem de dăunător dezvoltării lor generale, de exemplu, Auger și Sauvage (2009) au constatat că poate duce la mutism în limba de școlarizare.

Î: Ar trebui copiii care învață limba de școlarizare ca limbă suplimentară să fie considerați copii cu nevoi educaționale speciale?

R: Absolut deloc. Bineînțeles, unii copii plurilingvi vor avea nevoi educaționale speciale, dar acest lucru nu este *din cauza* faptului că viața lor este caracterizată de plurilingvism. Plurilingvismul trebuie să fie diferențiat integral de nevoile educaționale speciale în ceea ce privește cauza de bază și simptomele nevoii și, astfel, în ceea ce privește modul în care se realizează predarea. Prin urmare, acest lucru trebuie să fie avut în vedere atunci când copii

sunt grupați în clasă (a se vedea secțiunea 3.2). Dacă vă auziți pe dumneavoastră sau pe alții spunând „acest copil nu cunoaște deloc limba deocamdată” atunci când ceea ce doriți să spuneți este de fapt „limba de școlarizare este nouă pentru acest copil”, vă rugăm să vă corectați sau să îi corectați pe ceilalți. De fapt, este foarte probabil ca până la momentul înscrierii la școală copiii să fi auzit deja și să poată recunoaște unele expresii în această limbă nouă, însă să nu dorească să se știe acest lucru încă! Acest tip de gândire deficitară le refuză copiilor expertiza în producția lingvistică și în translingvism.

Î: Atunci când copiii sunt nou-veniți într-o țară, este util ca ei să fie înscriși în clase speciale pentru „învățarea limbii” înainte de a fi înscriși în clasele în care se predau materiile principale?

R: Nu credem că acest lucru este adecvat, necesar sau benefic. Clasele separate pentru „nou-veniți” nu au avut succes în Marea Britanie (1950-1970) (Burgess & Gore, 1990) și nici în Suedia (1960) (Skutnabb-Kangas, 1981) sau Canada (1980) (Cummins, 2000). Deși o astfel de măsură este un răspuns de înțeles din partea școlii la creșterea diversității lingvistice având în vedere presiunea exercitată asupra profesorilor la clasă, aceasta produce consecințe negative pentru dezvoltarea socială și școlară a elevilor (a se vedea referințele de mai sus). Din acest motiv, în Franța, elevii nou-veniți sunt incluși în clase corespunzătoare vârstei lor și, în același timp, au o sesiune de pregătire specială (până la 12 ore în funcție de nevoile lingvistice ale elevului) pentru limba de școlarizare începând din 2012.

2. Plurilingvismul, translingvismul ca metodă pedagogică și teama de alienarea culturală ?

Î: Vor începe elevii să se simtă separați unii de ceilalți, formând grupuri în funcție de limbile pe care le vorbesc?

R: În experiența noastră, acest lucru depinde de modul în care aplicați translingvismul în sala de clasă, dar nu este o consecință naturală sau inevitabilă a translingvismului. În fapt, de multe ori situația este diametral opusă, copiii învățând mai mult unii despre alții și respectându-se reciproc mai mult. 📺 Un exemplu în acest sens poate fi văzut în acest material video: <http://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/video/> (Translanguaging and affect, CompNa). Rețineți că scopul nu este ignorarea sau acordarea unei importanțe secundare limbii de școlarizare în favoarea altor limbi, ci învățarea în mod eficace a tuturor materiilor și obținerea beneficiilor cognitive ale plurilingvismului.

Î: Această abordare îi va determina pe unii copii să se simtă inconfortabil, izolați sau expuși?

R: Odată ce identificați în mod adecvat practicile lingvistice ale elevilor în diferite contexte (a se vedea secțiunea 3.1), transformați spațiile de translingvism într-o experiență normală de zi cu zi, nu o activitate suplimentară, un exercițiu singular sau un exemplu de practică exotică sau neobișnuită. Așa trebuie să se desfășoare învățarea la clasă. Elevii pot să experimenteze, să își traducă unii altora și să își înregistreze activitățile în diferite moduri. Trebuie să analizați cu atenție modul în care se poate realiza acest lucru în clase în care sunt puțini elevi plurilingvi sau într-o clasă caracterizată de diversitate lingvistică, unde există un elev care nu are aceeași limbă cu niciun alt elev.

O altă temere evidențiată de cercetarea ROMtels în fiecare dintre țările implicate este legată de schimbarea dorită a relațiilor de putere în sala de clasă. Ce se întâmplă atunci când relațiile de putere dintre elevi și dintre elevi și profesorul lor se schimbă?

Exemple din sondajele efectuate în cadrul proiectului ROMtels cu privire la atitudinea profesorilor:

„Unii elevi care vorbesc fluent limba engleză încă vorbesc în alte limbi cu prietenii lor în clasă, uneori tocmai pentru ca noi să nu înțelegem ce spun”

Această temere este de multe ori reformulată sub forma unor întrebări precum următoarele: 

Î: Ce se va întâmpla dacă nu îi pot înțelege pe elevi, cum voi ști dacă au învățat ceea ce trebuie să învețe? Cum voi putea să îi evaluez? Ce se întâmplă dacă fac greșeli pe care eu nu le pot identifica?

R: Astfel de chestiuni pot fi abordate în mai multe moduri. Puteți învăța să interpretați comportamentul elevilor pentru a ști dacă aceștia deviază de la ceea ce trebuie să facă (aceasta este o metodă utilă, însă nu întotdeauna exactă). Puteți insista ca aceștia să vă vorbească (uneori prin traduceri făcute de colegii lor) într-o limbă pe care o înțelegeți. Le puteți cere să efectueze toate sau unele dintre temele scrise într-o limbă pe care dumneavoastră o cunoașteți și pe care o puteți evalua sau puteți cere unui coleg al elevului sau unui adult, precum un profesor asistent sau un părinte, să traducă pentru profesor, dacă este necesar prin intermediul unui traducător.

Î: Ce se întâmplă atunci când elevii nu vor să traducă unii pentru alții?

R: O întrebare foarte importantă pe care trebuie să v-o adresați ca profesor este ce efect va avea traducerea asupra copilului care efectuează traducerea și asupra copilului a cărui temă este tradusă. Aceasta va depinde de numeroși factori, precum relațiile dintre elevi, sentimentul elevilor ca individualitate și ca membri ai clasei, încrederea în sine și abilitățile elevilor, așteptările elevilor, din perspectivă culturală, asupra ceea ce înseamnă a fi elevi, sentimentele lor din ziua respectivă, printre altele. Este responsabilitatea dumneavoastră să monitorizați toate acestea în propria sală de clasă.

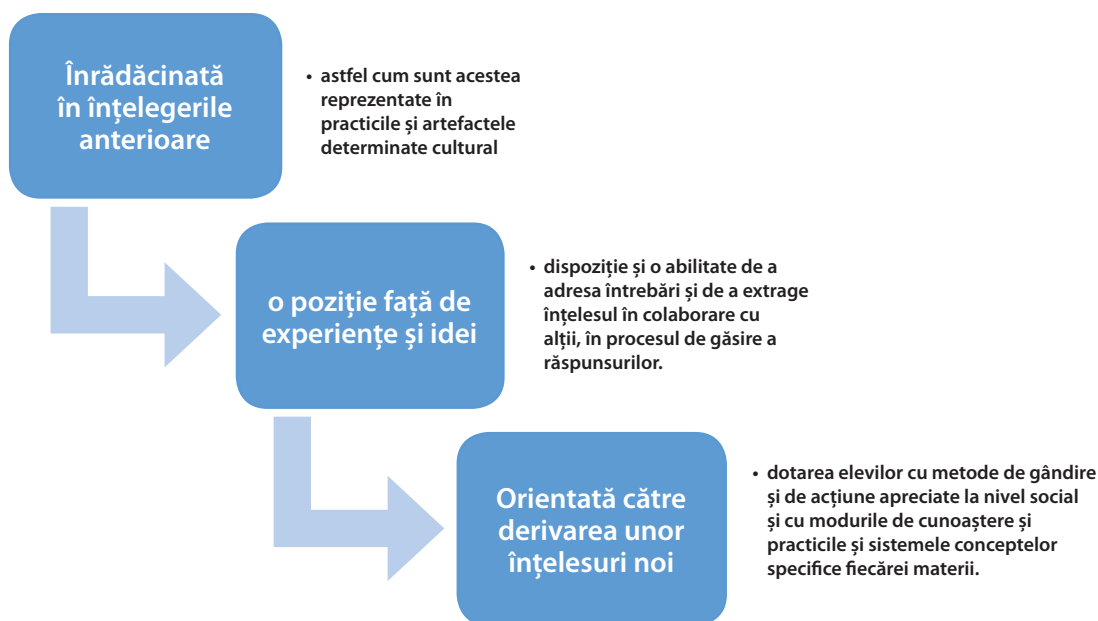
Cu toate acestea, cercetarea ROMtels demonstrează că elevii sunt dispuși să traducă uni pentru ceilalți și pentru profesor atunci când lucrează împreună, iar translingvismul este privit ca o experiență normală și utilă de învățare. În plus, traducerea ca parte a translingvismului pare să sprijine gândirea cu voce tare, în special atunci când elevii trebuie să își reamintească anumite cuvinte (a se vedea mai multe exemple aici: <http://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/video/> (Translanguaging for Learning, translation)).

 Astfel, este prin urmare o metodă care merită utilizată!

Î: Cum îmi voi păstra autoritatea și, în consecință, cum voi controla comportamentul elevilor dacă nu înțeleg tot ce vorbesc aceștia în clasă?

R: Este adevărat că relațiile de putere se schimbă, însă nu în detrimentul autorității profesorului. În fapt, atunci când elevilor li se permite și când sunt ajutați să participe și să obțină cele mai bune rezultate pe care le pot obține și atunci când profesorul recunoaște expertiza în materie de translingvism a elevilor, cel mai probabil se va dezvolta un respect reciproc, iar comportamentul elevilor nu va fi unul problematic. Cu toate acestea, înțelegem că în calitate de profesori, de multe ori ne interpretăm rolul ca pe unul în care evaluăm/controlăm cunoștințele; prin urmare, este dificil să acceptăm practici care nu sunt controlate într-un mod familiar.

Translingvismul ca metodă pedagogică se bazează pe un model sociocultural al clasei ca o comunitate a investigației dialogice, concept denumit uneori „învățare pe baza investigației tematice”. Potrivit lui Wells (2003), investigația nu este o metodă de predare și nici un set de proceduri pentru desfășurarea activităților. Mai degrabă, poate fi conceptualizată după cum urmează:



Adaptare pornind de la Wells, 2003: 121.

În fapt, se creează o cultură în care activitățile create sunt la fel de importante pentru profesor și elevi (întrebarea/investigarea/problema inițială poate veni de la profesor sau de la elevi), profesorul și elevul fiind ambii simultan cursanți și experți, iar greșelile care apar în procesul de învățare fiind privite ca fiind atât normale, cât și utile. În această cultură, elevii sunt atât cei care pun întrebări, cât și cei care răspund la întrebările colegilor sau ale profesorilor și au responsabilitatea urmăririi direcției unei astfel de investigații tematice.

A se vedea unele exemple în acest sens în practică:

<https://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/video/> (Translanguaging for learning) 

Prin urmare, suntem pregătiți acum să luăm o serie de măsuri pentru implementarea translanguagingului ca metodă pedagogică.

3.0 | Etapele de practică

3.1 | Colectarea de informații exacte, semnificative și utile, de la fața locului, referitoare la practicile elevilor de producție lingvistică și de translatingvism

Aspectele variate ale practicilor de producție lingvistică în contextul plurilingvismului au fost prezentate în secțiunea 2.1. Încă nu am găsit niciun sistem școlar care să surprindă aceste complexități. Cele mai multe școli obțin unele dintre aceste informații atunci când elevii se înscriu la școală, iar părinții completează un formular.

Din multe motive, această practică poate să nu reflecte realitatea vieților plurilingve ale elevilor, de exemplu  :

- Înțelegerea părinților în ceea ce privește scopul acestor formulare și al informațiilor colectate. Aceștia pot uneori să creadă că unele limbi sunt mai puțin apreciate de școli sau că școlile preferă elevii ai căror părinți vorbesc acasă limba utilizată în școală, sau pot crede că, la momentul înscrierii, copiii vor fi judecați ca fiind mai puțin capabili dacă recunosc că vorbesc alte limbi. Este posibil ca astfel de aprecieri să fie justificate, pe baza experiențelor negative anterioare legate de formele instituționalizate de educație precum școala, fie în alte țări, fie în țara de reședință actuală.
- Părinții din comunități care s-au confruntat sau continuă să se confrunte cu discriminare socială și politică pot crede că informațiile colectate vor avea ca rezultat discriminarea copiilor lor.
- Părinții pot crede că la școală copiii ar trebuie să utilizeze doar limba de școlarizare.
- Părinții pot avea dificultăți în completarea formularului dacă nu beneficiază de traducere.
- Este posibil ca formularele să nu reflecte integral practicile de producție lingvistică și, prin urmare, părinții înregistrează astfel de aspecte în mod inexact ca „alte”.
- Unele limbi nu au un nume care să permită înregistrarea lor în mod util într-un formular scris.

Chiar formularele, din punctul de vedere al informațiilor colectate, pot cauza exacerbară acestor temeri. De exemplu, în Anglia, din septembrie 2017( a se vedea Schools Week (Săptămâna școlilor), martie 2017), toate școlile trebuie să colecteze informații privind țara în care s-a născut copilul, naționalitatea acestuia și

cunoașterea limbii engleze pe baza a cinci noi niveluri. Această politică poate deturna colectarea de către școli a unor informații mai complexe despre experiențele reale ale elevilor în afara școlii, către un puternic accent pus pe „cunoașterea limbii” ceea ce la rândul său influențează percepțiile părinților cu privire la orice informații comunicate școlilor.

Proiectul ROMtels are la bază „Cele 10 principii de bază comune privind incluziunea romilor”, ghid publicat de Comisia Europeană (http://www.coe.int/t/dg4/youth/Source/Resources/Documents/2011_10_Common_Basic_Principles_Roma_Inclusion.pdf), care reprezintă un element major al orientărilor etice conținute în acordul de parteneriat. La principiul 1, o recomandare cuprinzătoare, care insistă ca proiectele să nu se bazeze pe preconcepții, ghidul specifică: „trebuie să se acorde atenție studiilor și altor surse de informații factuale, vizitele trebuie să fie efectuate in situ și, în mod ideal, romii trebuie să fie implicați în conceperea, implementarea sau evaluarea politicilor și proiectelor”. Prin urmare, este important să nu se facă presupuneri pe baza cunoștințelor anterioare sau a stereotipurilor; asigurați-vă că informațiile referitoare la producția lingvistică sunt colectate de la cei care sunt înscriși la școală la momentul respectiv și că aceștia sunt implicați pe deplin în acest proces.

Prin urmare, gândiți-vă în mod critic atât la modul, cât și la momentul în care colectați aceste informații  :

- Gândiți-vă când colectați aceste informații și cum. Poate fi mai bine să faceți acest lucru după ce dezvoltați o relație bazată pe încredere reciprocă cu părinții și comunitățile. În cadrul ROMtels, am constatat că părinții romi cu copii mai mici și-au recunoscut moștenirea culturală și lingvistică în formularele de înscriere a elevilor după începerea proiectului, dar nu au făcut același lucru pentru copiii lor mai mari care erau deja înscriși.
- Gândiți-vă dacă un formular scris este cea mai bună metodă pentru a surprinde aspectele complexe legate de producția lingvistică și, atunci când se utilizează formularul scris, cum ar putea fi acesta îmbunătățit.

Date/instrumente obținute în urma ROMtels

Intenția ROMtels a fost de a localiza cu precizie dialectele elevilor romi în fiecare context. Am constatat:

- Limba romani are numeroase dialecte.
(A se vedea o prezentare powerpoint privind dezvoltarea istorică a populației rome, de la începuturile sale din India la: [http://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/conferences/\(CN6\)](http://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/conferences/(CN6)))
- Limba romani tinde să fie rezervată comunicării doar cu membrii familiei sau ai comunității apropiate, în cadrul locuinței. În alte situații, aceștia vorbesc în limba lor europeană comună.
- Romii tind să nu atribuie un nume limbii/dialectului lor, făcând referire în schimb la limba romă, limba romani sau limba țigănească sau folosind alte cuvinte care înseamnă romi sau tradiție romă.
- În prezent, nu există o versiune standardizată a limbii romani utilizată pentru scriere în toate țările și continentele. Părinții și copiii romi care s-au oferit să scrie în dialectul lor, au făcut acest lucru utilizând ortografia limbii lor europene. Prin urmare, dacă proveneau din Republica Slovacă, limba romani scrisă de ei împrumuta caracteristicile limbii slovace, iar dacă proveneau din România, pe cele ale limbii române.
- Copiii au avut o varietate de experiențe în privința limbii romani în casele lor, prin urmare practicile lor lingvistice erau deosebit de variate. De exemplu, părinți romi din Slovacia, locuind în prezent la Newcastle, Regatul Unit, ne-au spus că experiențele copiilor lor erau:
 - limba romani „fluentă”, nu foarte multă limbă slovacă în familie
 - în cea mai mare parte limba slovacă, unele cuvinte în limba romani din familie (limba slovacă și limba romani într-o formă translilingvistică)
 - în cea mai mare parte limba slovacă, puține cuvinte în limba romani învățate de la alți copii (nu de la părinți)
 - limba slovacă fluentă; înțelegerea într-o oarecare măsură a limbii romani, dar fără ca aceasta să fie vorbită în familie
 - amestec de slovacă și romani în familie
 - amestec de cehă, slovacă și romani în familie.

Având în vedere această complexitate, am încercat să identificăm dialectele precise și, cu ajutorul

bazei de date deosebit de utile dezvoltate de cadrele universitare de la Manchester University (<http://romani.humanities.manchester.ac.uk/>), am dezvoltat următorul proces. Aceste aspecte pot fi utile ca orientări pentru activitățile desfășurate cu alte grupuri de limbi, utilizând mijloace digitale alternative.

NOTĂ Acest ghid trebuie utilizat împreună cu Îndrumarul ROMtels 3, în special secțiunea 4, care prezintă în detaliu întregul proces.
<https://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/guidancehandbooks/>. 

Înainte de a-i întâlni pe părinți:

1. identificați în prealabil câteva cuvinte-cheie în baza de date și alcătuiți o fișă simplă cu numărul cuvântului/sintagmei în baza de date pentru a le putea accesa cu ușurință mai târziu. Dacă nu procedați astfel, este posibil să rețineți cuvinte pe care să nu le puteți identifica apoi ca aparținând unui anumit dialect. A se vedea materialele video din Franța cu părinți participând la această activitate la: [https://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/video/\(Translanguaging for learning: activating prior knowledge FP 1-4\)](https://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/video/(Translanguaging for learning: activating prior knowledge FP 1-4)). 
2. Găsiți pe cineva în cadrul comunității (sau care lucrează deja la școală) care poate traduce din limbile europene vorbite de familie în limba engleză. Dacă puteți găsi pe cineva care poate face acest lucru și care cunoaște și dialectul romani în cauză este chiar mai bine, însă la început poate fi dificil!

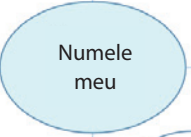
Apoi, cu ajutorul părinților:

3. aflați țara de origine a părinților
4. localizați regiunea așa cum este inclusă în baza de date a Manchester University (<http://romani.humanities.manchester.ac.uk/rms/>). Dacă nu este posibil, treceți la următorul pas
5. încercați unele dintre cuvintele din baza de date din dreptul țării (și regiunii) respective, aplicând filtre pentru a ajunge la dialectul respectiv și apoi deschizând fișierul audio. Probabil va trebui să redați fișierul audio de mai multe ori.
6. Dacă nu obțineți niciun rezultat, găsiți o țară apropiată și începeți din nou.

Dacă doriți să vedeți acest proces pus în practică și reacția părinților, vizionați
[https://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/video/\(Translanguaging for learning: activating prior knowledge\)](https://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/video/(Translanguaging for learning: activating prior knowledge)). 

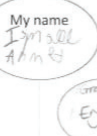


De asemenea, am dezvoltat o fișă pentru elevi (pe baza cercetărilor efectuate de Mehmedbegovic, 2011) care ar urma să fie completată acasă de către părinți împreună cu copiii și care ar putea fi utilizată de școli pentru a obține informații nu doar privind practicile acestora legate de translilingvism, ci și sentimentele elevilor și/sau părinților în legătură cu aceste practici. Bineînțeles, nimic nu înlocuiește conversația, însă fișa poate fi utilizată în sprijinul conversațiilor, cu ajutorul unui traducător.

 Acasă	 În clasă
 La locul de joacă	 În vizită la alte persoane
 Numele meu	

Copiii trebuie să completeze fiecare bulă cu o limbă și o persoană/persoanele cu care utilizează limba respectivă. Apoi, adaugă un abțibild (sau un emoji dacă se utilizează un mijloc electronic) pentru a indica modul în care fiecare situație îi face să se simtă. Contextul sălii de clasă poate reflecta ceea ce ei ar dori să se întâmple sau ceea ce se întâmplă în mod curent. **Versiunea electronică poate fi găsită la [http://research.ncl.ac.uk/romtels/strands/wg5/wg5resources/\(WG5.3\)](http://research.ncl.ac.uk/romtels/strands/wg5/wg5resources/(WG5.3))** . Scenariul poate fi adaptat cu ușurință schimbând contextele și adăugând case/simboluri pentru vorbire și citire/scriere.

Mai jos vă prezentăm câteva exemple din cercetarea ROMtels într-o sală de clasă din anul 2 în Newcastle. Primul este mai ilustrativ pentru răspunsurile în care copiii arată că nu le place să vorbească doar în limba engleză în clasă. Totuși, sunt unii copii care, așa cum se poate vedea în exemplul al doilea, spun că le place mai mult să vorbească limba engleză; în acest caz, în toate contextele.

 At home	 In class
 In the playground	 Visiting others
 My name	

 At home	 In class
 In the playground	 Visiting others
 My name	

3.2 | Resurse

În acest ghid, nu pornim de la premisa că profesorii sunt ei înșiși plurilingvi și chiar dacă ar fi, este puțin probabil să cunoască numeroasele și variatele practici de producție lingvistică ale tuturor elevilor lor în contextele europene. Pentru resurse referitoare la translilingvism în situațiile în care profesorii cunosc aceleași limbi ca elevii, a se vedea ghidul amplu Celic and Seltzer (2011). **i** Ceea ce propunem noi este însă că fiecare profesor *poate* participa la utilizarea translilingvismului ca metodă pedagogică. Pentru a concepe modul în care se poate realiza acest lucru în practică am dezvoltat un model conceptual al nivelurilor de implicare posibile în cadrul pedagogiei prin translilingvism, în care vom analiza apoi fiecare dintre elementele de mai sus.



Permisiunea: aceasta este fundația pe care se sprijină toate celelalte niveluri. Profesorii trebuie să permită translilingvismul în clasă. Elevii trebuie să vadă utilizarea limbii (limbilor) vorbite acasă ca un fenomen normal în cadrul procesului de învățare. Trebuie să se vadă că limbile lor sunt apreciate ca instrumente semiotice. Profesorii pot face acest lucru în următoarele moduri:

- demonstrându-și propria expertiză în materie de translilingvism (chiar dacă nu este vorba despre aceleași limbi ca ale elevilor lor) sau, dacă sunt monolingvi, începând să învețe unele cuvinte și fraze în limbile elevilor pentru a demonstra că acele limbi sunt apreciate.
- încurajând utilizarea la nivel de bază a limbilor elevilor, precum răspunzând în diferite limbi la strigarea catalogului
- așteptând și acceptând ca elevii să își vorbească între ei în alte limbi atunci când se implică în activități de învățare și când își înregistrează unele dintre activități
- semne ale sălilor de clasă în diferite limbi (chiar dacă nu reprezintă toate limbile elevilor)

Încurajare: aceasta este următoarea etapă pentru profesori, care încurajează practicarea translilingvismului de către elevi, laudă activitatea acestora așa cum este prezentată în diferite limbi și afișează rezultatele în mod corespunzător în clasă. Profesorul poate, de asemenea, să ofere alte resurse care pot fi utilizate la clasă, precum materiale bilingve pentru citit (a se vedea, de exemplu, <http://uk.mantralingua.com/> **i**), sau etichete în mai multe limbi. A se vedea, de asemenea <http://maledive.ecml.at/>

Facilitare: aceasta descrie cea mai angajantă formă a translîngvismului ca metodă pedagogică, neînsemnând doar acceptarea și încurajarea translîngvismului, ca mai sus, ci gândirea mult mai profundă a modului în care translîngvismul poate susține procesul de învățare al elevilor în ceea ce privește înțelegerea materiilor și consecvența în acest sens. Profesorul va analiza:

■ **Cum să grupeze elevii pentru a facilita translîngvismul pentru învățare (de la perechi la grupuri mici) ?**

Există multe modalități de grupare a elevilor, inclusiv în funcție de prietenie, gruparea aleatorie și, evident, în funcție de „abilități” (indiferent cum este interpretat acest termen). Pentru a facilita translîngvismul, profesorii trebuie să se gândească la producția lingvistică. Printre ideile utilizate de profesori se numără: grup în care toți elevii au aceeași limbă; grupuri cu mai multe limbi dar cu cel puțin doi elevi vorbind aceeași limbă; grupuri cu mai multe limbi în care elevii au limbi similare (de exemplu, cehă și slovacă); triadă, în care toți elevii au aceeași limbă dar un elev este mai experimentat în limba vorbită în școală și poate oferi modele de producție lingvistică în această limbă. Rețineți că simplul fapt că elevii vorbesc aceeași limbi nu înseamnă neapărat că sunt buni prieteni sau că vor lucra împreună.

Am constatat în cadrul ROMtels că elevii se susțin reciproc utilizând diferite limbi și sunt dispuși să traducă pentru profesor (a se vedea materialele video ilustrative <https://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/video/>); se pare că aceștia au impuls natural de a face acest lucru pentru a le împărtăși celorlalți cât mai mult din ceea ce gândesc. Uneori, traducerea are și rolul de a-i ajuta să gândească ceea ce au dificultăți în a exprima. Cercetătorii au numit această tendință „translîngvism natural” (Williams 2012) sau „translîngvism determinat de elevi” (Lewis et al, 2012).



Grupuri de elevi de clasa a II-a cu mai multe limbi, inclusiv 3 elevi romi din Slovacia, care și-au recunoscut limba

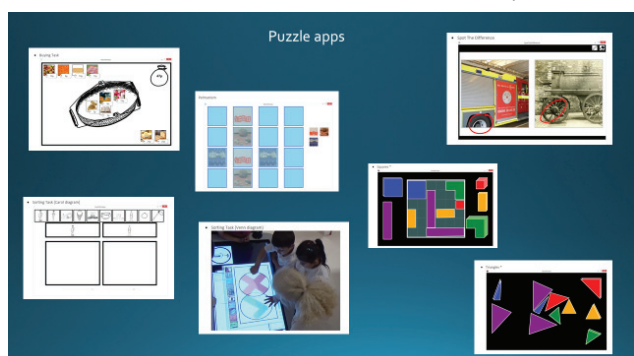
■ **Ce tip de activitate de grup va încuraja gândirea cu voce tare împreună prin discuție exploratorie**

Există numeroase surse utile de activități pentru promovarea discuției exploratorii în cadrul învățării în colaborare, a se vedea, de exemplu, ghidul complet privind învățarea pe bază de proiecte „Work that matters” (Activitatea care contează) (2012); iar în ceea ce privește translîngvismul – Learning to Learn in a second language (Învățând cum se învață într-o a doua limbă) (Gibbons, 1993) reprezintă un alt ghid deosebit de bun, la fel cum este și ghidul mai recent privind translîngvismul ca metodă pedagogică (Celic and Seltzer, 2011).

Proiectul ROMtels a generat trei surse principale de activități, toate resursele fiind disponibile spre utilizare în mod gratuit pe site-ul proiectului:

- 4 exerciții de investigare tematică (inclusiv toate materialele video în care personajele vorbesc în 3 dialecte romani într-o formă translîngvistică alături de limba slovacă sau română [https://research.ncl.ac.uk/romtels/strands/wg3/wg3resources/\(WG3.6 Enquiry videos\)](https://research.ncl.ac.uk/romtels/strands/wg3/wg3resources/(WG3.6 Enquiry videos))). 2 exerciții de investigare tematică se referă la istorie, 1 la științe și 1 vizează trecerea de la școala primară la cea secundară. Acestea sunt toate pentru clase în care se vorbește limba engleză, însă am alcătuit un ghid și despre cum se realizează astfel de exerciții de investigare tematică și cum se realizează materialele video. Aveți, de asemenea, la dispoziție un program expert care vă ajută să descărcați

și să utilizați exercițiile de investigare tematică în diferite forme (de exemplu, descărcare integrală pentru o investigare tematică într-un spațiu virtual asemănător realității sau doar ferestrele dedicate personajelor care pot fi utilizate cu orice calculator la clasă). Aceste exerciții includ și un dicționar interactiv (cuvinte, imagini și fișiere audio în limba engleză și limba romani din Slovacia de est/limba slovacă), care poate fi personalizat manual (instrucțiuni în acest sens la [http://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/tech/\(T5\)](http://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/tech/(T5))), și o cronologie istorică (aceasta nu poate fi personalizată dar a fost concepută pentru a fi non-eurocentrică).



- Un set de aplicații complet personalizabile pentru a se adapta oricărei materii/probleme și care pot fi rulate pe orice sursă digitală interactivă (Microsoft, nu și Apple). Acestea includ diagramele de ordonare, precum diagrama Venn și o activitate „identificați diferențele”. Pentru un ghid al tuturor aplicațiilor, mergeți la [http://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/tech/ \(T4\)](http://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/tech/ (T4)).

Aveți la dispoziție un program expert care vă va ajuta să personalizați aplicațiile la:

[https://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/tech/ \(T1\)](https://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/tech/ (T1)). 

Gândiți-vă la modalități în care ați putea utiliza aceste activități pentru grupuri. De exemplu, dacă observați că este necesar ca elevii să învețe diferența dintre verbele regulate și neregulate, puteți cere grupului să ordoneze cartonașele într-o diagramă Carroll pentru verbe regulate și neregulate. Grupurile vor discuta fiecare cartonaș plasând verbul în diferite forme de propoziții.



Sau, dacă doriți ca elevii să se gândească la diferențele dintre habitatele animalelor, ați putea să încărcați două fotografii ale unor habitate diferite și aplicația pentru identificarea diferențelor.

Aceste imagini ar putea, de asemenea, să fie afișate pe un ecran de mari dimensiuni, alături de dispozitivul mai mic pe care rulează aplicația.

- O serie de pași pentru un exercițiu de investigare tematică într-un muzeu din Franța, în care elevii se pregătesc și apoi vizitează un muzeu local având tabletele la ei, pentru a analiza mai multe picturi, apoi lucrează împreună cu părinții lor pentru a scrie plăcuțe pentru muzeu în limba lor romani sau în alte limbi pe care le cunosc (română, franceza pe care o învață), pe baza analizei pe care o fac cu privire la tablouri, aceasta permițându-le să își îmbunătățească „descrierea” discursivă în limba franceză. Apoi, discută un film realizat despre această experiență. În această activitate, elevii trebuie nu doar să găsească moduri de a descrie lucrările de artă, să își exprime reacțiile emoționale față de lucrare, proces care este efectuat prin apel la translatingvism, dar ei dezvoltă în același timp competențe pornind de la discursul bilingv și ajungând la cel monolingv, putând în cele din urmă să își ghideze părinții/adulții în cadrul muzeului și vor face acest lucru știind că limba lor va face de acum parte din muzeu ca o limbă vie, vorbită în mod curent, la fel de respectabilă ca orice altă limbă. Muzeul aparține acum comunității lor la fel de mult cum aparține oricărei alte comunități. Pentru detalii complete privind planificarea, mergeți la [https://research.ncl.ac.uk/romtels/strands/wg3/wg3resources/ \(WG 3.9\)](https://research.ncl.ac.uk/romtels/strands/wg3/wg3resources/ (WG 3.9)), iar pentru un film realizat despre experiențele lor mergeți la [https://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/video/ \(Translanguaging and affect: Long\) !\[\]\(e27c4336460e9e6729a19580c0456728_img.jpg\)](https://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/video/ (Translanguaging and affect: Long) (T1) (Globe icon))



- **Ce fel de cerințe privind producția lingvistică le sunt impuse copiilor pentru diferite materii și, prin urmare, ce resurse de translatingvism ar reprezenta un sprijin atunci când este necesar**

Fiecare materie are propriile sale cerințe privind producția lingvistică și acestea pot fi diferite de la o cultură la alta. Limbajul pe care îl utilizăm pentru a vorbi despre și a înregistra aspecte științifice este destul de diferit de limbajul poetic, de exemplu. Există unele exemple foarte utile referitoare la aceste cerințe și cadre de asistență pe site-ul Naldic, la adresa: <https://www.naldic.org.uk/eal-teaching-and-learning/outline-guidance/planning/> 

Îată un exemplu despre cum ne putem gândi la producția lingvistică implicată într-o temă din domeniul științelor, furnizat de Pauline Gibbons (1997)

TEMĂ	ACTIVITĂȚI	FUNCȚII ALE LIMBAJULUI	STRUCTURILE LIMBAJULUI	VOCABULAR
Deschis și închis	Privirea obiectelor prin celofan colorat pentru a vedea dacă se schimbă culoarea	descriere comparare raportare	Ce culoare are coșul? Este.... Ce culoare devine? Devine M-am uitat la foarfecă... M-am uitat prin celofan... Par a fi verzi. Utilizarea prepozițiilor: lângă, pe, prin, sub	celofan roșu albastru verde negru galben portocaliu foarfecă riglă oală hârtie cos
↑ Tema	↑ include aceste activități	↑ care necesită aceste funcții ale limbajului	↑ care vor modelate utilizând acest limbaj	

Printre instrumentele care susțin translilingvismul în diverse discipline se pot număra activități precum activitățile dezvoltate în ROMtels la: [https://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/tech/\(T1\)](https://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/tech/(T1)), sau cadrele de scriere sau organizatoarele grafice și vizuale importante (a se vedea <https://eal.britishcouncil.org/teachers/great-ideas-graphic-organisers>). 

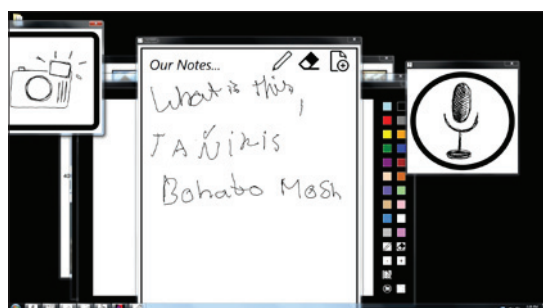
■ Ce așteptări trebuie să aveți în ceea ce privește înregistrarea activității: procesul și produsul finit

Primul aspect care trebuie avut în vedere este dacă vă gândiți la așteptări privind activitatea desfășurată în timpul procesului de soluționare în comun a problemelor sau la rezultatul acestuia. Acest lucru poate depinde de forma problemei, anchetei sau investigații tematice, dacă este o activitate punctuală sau una împărțită în mai multe zile sau chiar săptămâni, precum exercițiile de investigație tematică ROMtels. Recomandarea noastră fermă este ca înregistrarea activității desfășurate în timpul exercițiului de investigație să fie efectuată în orice formă de translilingvism pe care elevul o consideră utilă în timpul activității efective de investigație. Profesorul, împreună cu elevii, poate apoi să decidă cum arată produsul final. Dacă limba de

școlarizare este nouă pentru copil, însă acesta cunoaște o altă limbă, ar părea pe deplin adecvat ca acesta să își înregistreze și să își prezinte lucrările în limba pe care o cunoaște. Întrebările referitoare la traducerea acestor lucrări pot fi găsite în secțiunea 2, pagina 11. În cadrul proiectului ROMtels, după numeroase săptămâni de lucru în legătură cu exercițiul de investigație, elevii și-au reunit toate datele și le-au prezentat întregii clase în limba engleză, beneficiind de traducere din partea colegilor și profesorilor, în funcție de necesități.



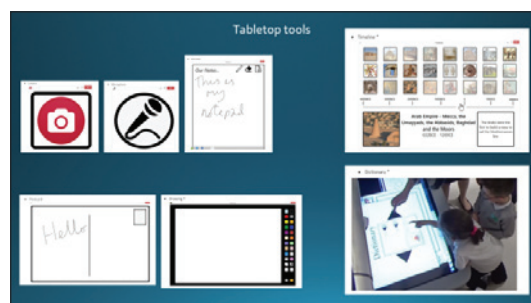
Desen al unor copii din clasa a II-a reprezentând case construite prea aproape una de alta, ca dovadă pentru rezolvarea problemei legate de viteza de răspândire a Marelui Incendiu din Tyneside



SUS
Note în limba engleză și în limba romani vorbită în Slovacia de est scrise de copii din clasa a V-a care rezolvă problema legată de obiectul spart

În cadrul ROMtels au fost concepute și o serie de instrumente digitale care să poată fi utilizate pe un suport interactiv, pentru a-i ajuta pe elevii să își înregistreze datele în timpul exercițiului de translilingvism pentru învățare (a se vedea secțiunea introductivă și documentul <https://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/tech/> ). Aceste instrumente sunt proiectate ca fiind multimodale: grafice, scrise și orale. Tot ce trebuie să facă elevii este să își folosească vocea și competențele digitale și să fie împreună! Există o cameră, un microfon, cărți poștale, un caiet de note și un caiet de colorat (cu o gamă completă de culori care să reprezinte diferitele culori ale pielii). Trebuie menționat totuși că unii dintre elevii sunt reticenți în a face înregistrări în orice mod și în orice limbă. În acest material video, puteți vedea cum un elev care s-a implicat și a vorbit cu voce tare despre un aspect al unei probleme refuză să vorbească atunci când i se cere să înregistreze aceste lucruri verbal

<https://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/video/> (Natural translanguaging, Yr2V5). 



■ Furnizarea de activități și resurse de învățare plurilingve

Multe dintre activitățile de mai sus necesită aplicarea translingvismului în colaborare, metodă în care elevii reprezintă o resursă unii pentru ceilalți. Totuși, puteți analiza și posibilitatea prezentării de resurse plurilingve. În prezent, există mai multe opțiuni pentru a face acest lucru electronic, utilizând Internetul, precum și companii specializate în elaborarea de astfel de materiale (a se vedea caseta informativă de mai jos). Totuși, acestea variază în termeni de calitate și consecvență, nu sunt întotdeauna disponibile în toate limbile și, având în vedere complexitatea practicilor în materie de translingvism ale elevilor, puteți avea în vedere posibilitatea de a concepe chiar dumneavoastră unele resurse, împreună cu părinții (precum în Îndrumarul

ROMTELS 3 la: <https://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/guidancehandbooks/>. ). Numeroși profesori au încercat să facă acest lucru, de-a lungul anilor, cu un succes extraordinar, însă există și capcane de care trebuie să țineți seama și pe care să le evitați sau din care să învățați. Două aspecte familiare care trebuie avute în vedere sunt:

- Tensiunile politice dintre comunități cu limbi comune – este posibil ca unii părinți să nu dorească implicarea în niciun fel a altor părinți în educația copiilor lor.
- Distincții între limbi – trebuie să țineți seama că unii părinți prezintă o formă standardizată a unei limbi inaccesibilă unor elevi.

■ Implicarea comparațiilor între limbi

Explorarea utilizării limbilor elevilor în practică va conduce la compararea tuturor limbilor/normelor care co-există în clasă. Activități de probă intitulate „Să comparăm limbile pe care le vorbim” sunt propuse ca modalitate de a mobiliza limbile vorbite de elevi ca resurse pentru dezvoltarea cunoștințelor acestora în limba de școlarizare (a se vedea tabelul de mai jos). Discuțiile din clasă și interacțiunile cu privire la limbi și culturi conduc la construirea în comun a cunoștințelor și abilităților. Este dificil de interacționat într-o anumită limbă atunci când cineva abia a început să o învețe, însă acea persoană poate asculta interacțiunile celorlalți, așa cum fac copiii care învață prima lor limbă înainte de a începe să vorbească. Interacțiunea nu este sinonimă cu vorbirea.

Comparațiile dintre limbi pot ajuta la conștientizarea faptului că elevul nu face „greșeli” interlingvistice, ci le consideră o modalitate pentru a progresa în dezvoltarea competențelor sale. Activitățile în care este implicată comparația sunt interculturale deoarece este imposibil să nu facem comparații cu experiențele noastre anterioare atunci când ne aflăm în fața unei noi limbi/norme și culturi. Cuvântul „comparație” poate genera confuzie deoarece poate implica o ierarhie. Trebuie să se înțeleagă că o „comparație” este un pretext pentru crearea de legături între limbi, pentru a utiliza limbile migranților ca resurse. Această perspectivă a comparației a fost întotdeauna practică în contextul învățării unei limbi.

Aceste activități pot fi utilizate cu orice copil, indiferent de limba pe care acesta o vorbește și indiferent de nivelul său în limba franceză/limba de școlarizare. De exemplu, profesorii pot lucra asupra sunetelor cu copiii nou-veniți în Franța și apoi trece la vocabular și sintaxă. Procesul de scriere nu este exclus; pot fi făcute comparații între diferite sisteme de scriere, utilizarea gramaticii etc. În acest sens, puteți consulta DVD-ul *Let's compare our languages* (*Să comparăm limbile pe care le vorbim*) (Auger, 2005), împreună cu manualul pentru profesori conținând activități: http://www.vlor.be/sites/www.vlor.be/files/livret_-_comparonsnoslangues.pdf 

De asemenea, materiale video care exemplifică acest proces sunt disponibile pe site-ul nostru la:

<https://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/video/> (Additional videos). 

 Resursele plurilingve includ: cele deja publicate, de exemplu, dicționare bilingve și cărți de citire în două limbi, unele cu creion vorbitor (de exemplu, <http://uk.mantralingua.com>); cele colectate de profesori și prezentate pe site-uri, de exemplu SparkleBox (deși uitați-vă la limbile alese aici!) (<http://www.sparklebox.co.uk/languages/#.WNFMdcKsk2w>; alte site-uri dezvoltate de școli sau consilii/autorități din învățământ (de exemplu, <http://www.newburypark.redbridge.sch.uk/langofmonth/> SAU <http://www.fairfields.hants.sch.uk/network-eal/eal-resources/>); site-uri precum <http://www.emasUK.com> care sunt scumpe însă oferă traducerea imediată în unele dintre limbile utile la clasă.

Sugestii de activități pentru „compararea limbilor”

Nivelul lingvistic	Activități care vizează	Obiectivul	Posibile întrebări pentru elevi
Nivelul fonetic	Sunetele	Dezvoltarea conștientizării filtrelor fonetice	Elevii pot asculta și începe să repete diverse interpretări ale sunetelor animalelor, sunetelor echipamentelor, expresiilor de durere, bucurie etc. în limbile cunoscute în clasă. Ce sunete produce un cal, un tren, cineva care tocmai s-a lovit? În limba franceză, în alte limbi pe care le cunoașteți? Puteți identifica elementele comune? De ce sunt aceste sunete diferite în diferite limbi?
	Vocalele (a/e/é/è/in/on/en/u/ou)	Variabilitatea sistemului vocalic	Câte vocale există în limba franceză (sau în altă limbă vorbită de majoritate)? Și câte există în limba (limbile) pe care le vorbiți în familie? Limbile au sunete vocalice comune? Există diferențe între limba vorbită și limba scrisă? Care sunt acestea și de ce există?
	Consoanele	Variabilitatea sistemului consonantic	La fel ca mai sus + distincție între consoane sonore și consoane surde
Sistemul de scriere	Relația între sunete și litere	Variație	Cum putem scrie sunetul „o” în limba franceză (<i>beau, botte, bateau...</i>), „en” (<i>sang, lent...</i>) etc.? În limba pe care o vorbiți în familie, există variație față de limba scrisă?
	Direcționalitate (stânga-dreapta, dreapta-stânga, sus-jos, etc.)	Variabilitate	În ce mod deschideți o carte în limba (limbile) pe care o (le) vorbiți în familie? De ce?
	Literele	Variabilitatea în ceea ce privește numărul de litere utilizate în diferite limbi, rolul majusculilor și minusculilor, redundanța	Comparați literele alfabetului francez cu cele ale alfabetelor altor limbi pe care le cunoașteți. Încercați să numiți literele alfabetului în limba franceză și în alte limbi cunoscute de membrii clasei. Există litere redundante, în sensul că nu sunt pronunțate? Când utilizați majusculele în limba franceză? Și când le utilizați în limbile materne? Care sunt motivele utilizării majusculilor?
	Accentele	Opțional, în funcție de limbile implicate; exprimate prin diferite marcaje	Câte accente există în limba franceză? Și în alte limbi pe care le cunoașteți? Care este scopul utilizării accentelor? Putem auzi același sunet fără accente? De exemplu: <i>raie/ré/revoir/rêve/rêche</i>
	Punctuația	Variabilitate	Cum este utilizată punctuația în limba franceză? Și cum este utilizată în limba dumneavoastră L1? Ce înseamnă aceasta? Dar discursul verbal? Cum putem face?
	Intonația	Valori ale intonației	Ascultați exemplele (audio/video), acordați atenție modului în care tonul se ridică și coboară. Intonația are aceeași valoare în toate limbile pe care le cunoașteți? De ce/de ce nu?
			<i>Paralimbajul continuă pe verso...</i>
Paralimbajul	Intonația	Valori ale intonației	Ascultați exemplele (audio/video), acordați atenție modului în care tonul se ridică și coboară. Intonația are aceeași valoare în toate limbile pe care le cunoașteți? De ce/de ce nu?

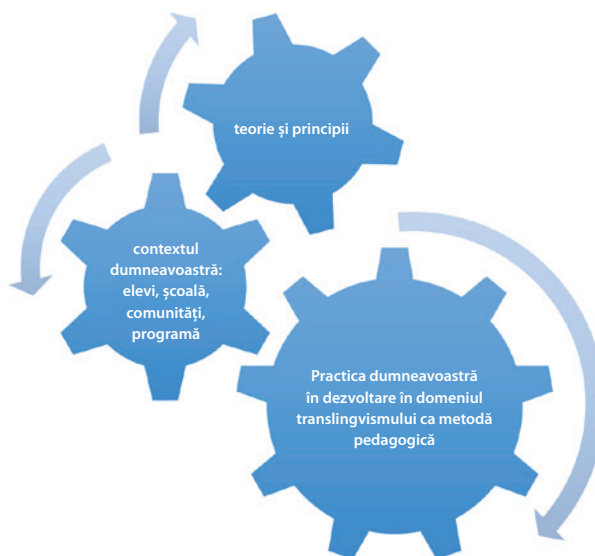
Paralimbajul a continuat...	Relația dintre intonație și sintaxă	Posibile redundanțe și noțiunea de registru lingvistic	Analizați: <i>Tu pars?</i> <i>Est-ce que tu pars?</i> <i>Pars-tu?</i> Ordonăți aceste fraze, începând cu cea mai informală și încheind cu cea mai formală, explicând care ar putea fi utilizată de cine și când. Puteți prezenta exemple similare din alte limbi?
Sintaxa	Ordinea cuvintelor	Dezvoltarea conștientizării ordinii cuvintelor	Analizați: <i>Je lis un livre</i> Ordinea = subiect, predicat, obiect În alte limbi pe care le cunoașteți există aceeași ordine (de exemplu, în spaniolă, pronumele subiect este opțional, în limba germană, predicatul este în poziția a doua în propozițiile principale etc.)? Cum se formează întrebările (în limba franceză, acest lucru depinde de intenția pragmatică a vorbitorului)?
Lexicul		Diferențe în ceea ce privește viziunea asupra lumii	Ce fel de obiecte (din casă, de exemplu, din bucătărie) există în țara în care ați trăit și nu există în Franța? Cum traduceți numele acestor obiecte în limba franceză? (De cele mai multe ori, nu există o traducere, cuvântul fiind împrumutat direct din limba maternă: <i>tajine</i>, de exemplu. Dacă cineva dorește să îl traducă, trebuie să folosească o parafrază în loc de un cuvânt). Ce obiecte există în Franța și nu în alte țări pe care le cunoașteți? Cum ați putea face referire la acestea în limba dumneavoastră L1?
	Cuvinte împrumutate	Date privind contactul, relațiile, istoricul comun	Ce cuvinte din limba dumneavoastră L1 există în limba franceză (sau limba vorbită de majoritate dacă nu este limba franceză)? De exemplu, următoarele cuvinte în limba arabă există în limba franceză: <i>toubib</i>, <i>bazar</i>, <i>kawa</i>, <i>souk</i>. Există cuvinte din limba franceză în limba dumneavoastră L1? La ce domenii se referă (alimente, locuință etc.)? De ce credeți că limbile pe care le vorbiți în familie au împrumutat aceste limbi?
	Cuvinte cu semnificație culturală comună (cf. Galisson, 1991)	Lexic specific unei anumite culturi (de exemplu, preparate alimentare din pește, Crăciun etc.)	Asociați orașe, regiuni și tradiții unor cuvinte specifice: <i>bouillabaisse</i> în Marsilia, <i>camembert</i> în Normandia, muștar în Dijon etc. (Faceți același lucru pentru alte limbi prezente în clasă) Asociați animalele cu calitățile lor prezumate: <i>Malin comme un singe/Smart as a monkey</i> (Inteligent ca o maimuță). Dezvoltarea conștientizării faptului că aceste calități variază de la o limbă la alta. Asociați evenimente cu obiecte culturale în limba franceză: Crăciun: brad, Moș Crăciun, ornamente etc. Căsătorie: orez, biserică, alb etc. Ziua de naștere: tort, lumânări etc. (Faceți același lucru pentru alte limbi prezente în clasă și dezvoltați conștientizarea faptului că realitatea este interpretată diferit de limbi diferite).

Sistemul de verbe	Timpurile	Marcatori diferiți: în diferite limbi, timpurile pot fi marcate prin terminația verbului (sau nu) sau prin eliminarea infinitivului (sau nu)	Dați exemple și comparați limbile L1 ale elevilor cu limba franceză (sau limba vorbită de majoritate, dacă nu este limba franceză). Cum marcați infinitivul? Care este scopul acestuia? Cum conjugați verbele în diferitele limbi pe care le cunoașteți? Care este scopul conjugării verbelor?
	Timpurile verbale și timpul	Variabilitate în ceea ce privește concepțiile despre timp și relația dintre acestea și timpurile verbale	Analizați: <i>Quand j'étais petit j'allais pêcher à la rivière.</i> <i>Hier, j'ai pêché à la rivière.</i> În limba franceză există două moduri diferite de a face referire la acțiuni trecute. Este la fel și în celelalte limbi pe care le cunoașteți?
Mimica și gesturile	Corp și limbaj	Variabilitatea gesturilor: același gest poate însemna lucruri diferite în limbi diferite; limbile pot utiliza diferite gesturi pentru a transmite același înțeles	Gesturile au același înțeles în diferitele limbi prezente în clasă? Există gesturi în limba dumneavoastră L1 care nu există în limba franceză? Când vă sărutați în Franța (bărbat/bărbat, bărbat/femeie, femeie/femeie)? De câte ori vă sărutați? Când? Unde? De ce? Când vă strângeți mâinile? Cum se întâmplă lucrurile în alte limbi pe care le cunoașteți? Puteți explica similitudinile și diferențele?
Interacțiunea verbală	Reflecție privind gestionarea interacțiunilor rituale	Variabilitate în gestionarea rutinelor verbale	Din ilustrările video, de exemplu
	Inițierea discursului	Diverse modalități de a începe un discurs după altcineva	În funcție de statutul și poziția socială a vorbitorului. Cum începeți să vorbiți (de exemplu, începerea unei conversații)? Utilizați tu (tu) sau vous? Există această distincție alte limbi pe care le cunoașteți? Ce scop are această distincție?
	Teme	Variabilitate	Rețineți că unele teme trebuie să fie tratate cu atenție. În Franța, acestea includ salariul și vârsta (în special în cazul femeilor). Ce teme trebuie să fie gestionate cu atenție în alte contexte? De ce?
	Actele de vorbire și relațiile dintre vorbitori	Variabilitate în funcție de contextul social	Analizați câteva acte de vorbire („solicitarea”, „refuzul” etc.) și încercați să le clasificați conform caracterului formal sau informal al situației: De exemplu, cum vă puteți exprima dezaprobarea cu privire la ceea ce tocmai s-a spus? Iată câteva exemple: „Comment?/ poftim? (mă) scuzați? Non (nu) !, Ts-Ts, Ce n'est comme ça qu'on dit etc. / Nu puteți spune așa ceva”. Dați unele exemple din alte situații/limbi?
Comunicarea non-verbală	Raportarea la timp	Societățile tind să fie mai mult sau mai puțin monocronice sau policronice	Găsiți proverbe care exprimă noțiunea de timp în limba franceză și în alte limbi pe care le cunoașteți? Ce puteți concluziona cu privire la percepția timpului? De exemplu, comparați <i>ne pas remettre à demain ce que l'on peut faire aujourd'hui</i> /nu lăsa pe mâine ce poți face azi cu <i>avec le temps tout s'en va</i> /timpul zboară. <i>Comunicarea non-verbală continuă pe verso...</i>

Comunicarea non-verbală a continuat	Spațiul	Spațiul privat comparativ cu spațiul public	În Franța, ce fac oamenii pentru a arăta că locuința lor este un spațiu privat? Amplasează un gard sau un avertisment: „Atenție câini”, „Proprietate privată”, „Accesul interzis”. Dar în alte contexte pe care le cunoașteți? Observați că în SUA nu există avertismente privind proprietatea privată, dar este permisă utilizarea armelor! Cum stau oamenii la coadă? Strada aparține tuturor? Ce i se permite cuiva să facă pe stradă? Și ce nu este permis? De ce? Norme diferite în funcție de context, chiar și în aceeași țară (acordați atenție evitării stereotipurilor).
Obiceiurile și practicile	Practici conform situației	Norme sociale (evitarea stereotipurilor comportamentale: scopul nu este de a crea un ghid de bună conduită)	Cum acționați de obicei în aceste situații în Franța? - Salutați sau nu atunci când intrați într-o cameră? - Deschideți un cadou în fața persoanei care tocmai vi l-a oferit? - Spuneți cât ați plătit pe cadoul pe care îl oferiți? - Dacă sunteți bărbat, deschideți ușa pentru o femeie? - Vă păstrați pălăria (șapca) pe cap în interior? - Puteți arăta cu degetul pe cineva? - Puteți întârzia la o întâlnire? Și ce înseamnă a întârzia, cât timp? - Puteți atinge alte persoane (de ce, cum, în ce scop)? - Puteți fuma (când și unde?) - La ce oră puteți suna pe cineva? Depinde de situație, fără stereotipuri. Ce se întâmplă în alte situații și în alte limbi?
Practicile sociale și de comunicare	Respectați valorile asociate temelor sociale	Variabilitate în conformitate cu contextele socio-istorice și geografice	- Limbi: Limba franceză/limba oficială și alte limbi (valori asociate, relații de putere) - Universalitate și specific în diferite țări, regiuni etc: relațiile de serviciu, de familie, de cuplu, cu sistemul de învățământ, școala, sistemul de asistență medicală etc.

3.3 | Evaluarea practicii

Prezenta secțiune este menită exclusiv să vă reamintească modul în care trebuie să evaluați toate ideile și practicile de mai sus pe măsură ce învățați să adoptați translingvismul ca metodă pedagogică. Fiecare context de învățare este unic, iar dumneavoastră trebuie să stabiliți cum să aplicați principiile de practică împreună cu exemplele incluse în acest document în contextul dumneavoastră. Prin urmare, pentru a face acest lucru în mod eficace, trebuie să vă evaluați modul de practică. În cadrul acestei evaluări, vă rugăm să rețineți că schimbările de această natură necesită timp. Dacă lucrați într-o școală unde elevilor nu li s-a permis și cu atât mai puțin aceștia nu au fost încurajați să își utilizeze limba vorbită în familie la școală, va fi nevoie de timp pentru ca acest lucru să fie perceput ca permis și util. Poate fi nevoie să îi convingeți și pe părinți de valoarea acestei metode pedagogice. O modalitate care poate fi utilă este analizarea relației dintre teorie și principii, pe de o parte, și practica dumneavoastră, pe de altă parte.



Teoria și principiile de practică oferă date care ne ajută să elaborăm un mod de practică și să reflectăm asupra acestuia, în timp ce practica ne ajută să reflectăm asupra teoriei și să ne aprofundăm înțelegerea. Acest proces nu este întotdeauna sau în mod necesar unul uniform, deoarece apar tensiuni și contradicții care vă pot perturba înțelegerea. Incertitudinea (disonanța cognitivă) este o etapă pozitivă și utilă în drumul către implementarea eficace a translingvismului în scopul învățării.

Bineînțeles, toate acestea se petrec în cadrul structurii viziunii și specificului cultural al școlii dumneavoastră, precum și, la nivel mai larg, în cadrul structurii politicii în domeniul educației. Acest document este menit, de asemenea, să vă sprijine în contestarea barierelor structurale atunci când este necesar, oferind acces la date teoretice și de cercetare. Cu toate acestea, rețineți că o gândire critică sau exprimarea unor critici nu înseamnă a fi critic cu practicile celorlalți. Dacă aveți nevoie de un mecanism mai structurat pentru critica oferită de personal cu privire la practici, veți găsi exemple utile de protocoale referitoare la critică în „Work that Matters” (Activitatea care contează”) (2012).

Vă dorim succes în demersurile
dumneavoastră și vă invităm să ne
povestiți despre ele pe site-ul ROMtels.

<http://research.ncl.ac.uk/romtels/contact/>

Bibliografie

- Auger N. 2005, *Comparons nos langues. Démarche d'apprentissage du français auprès d'enfants nouvellement arrivés*, Editions CNDP, collection Ressources Formation Multimédia, fabrication : CRDP Languedoc-Roussillon/ CDDP du Gard, DVD (26 min.) et guide pédagogique, 15 pages.
https://www.youtube.com/watch?v=_ZIBiAoMTBo
- Auger N. et Sauvage J. (2009) « Le mutisme des enfants (de) migrants à l'école maternelle », *Les Cahiers Pédagogiques, Enfants d'ailleurs, élèves en France*, n°473, R. Guyon (dir.), Paris, Cercle de Recherche et d'Actions Pédagogiques, pp. 44-45.
- Barradas, O. (2000). 'Now you see them, now you don't': Portuguese Students, Social Inclusion and Academic Achievement. *Goldsmiths Journal of Education*, 3(1), pp. 2-13.
- Barradas, O. (2004). *Portuguese students in London schools: Patterns of participation in community language classes and patterns of educational achievement* (Doctoral dissertation). Goldsmiths College, University of London, London.
- Baetens Beardsmore, H. 2003 Who's Afraid of Bilingualism? In De Waele, J-M., Housen, A. & Li Wei (eds) *Bilingualism - Beyond Basic Principles*. Clevedon, Multilingual Matters, pp. 10-27.
- Burgess, A. and Gore, L. (1990) The move from withdrawal ESL teaching to mainstream activities is necessary, possible and worthwhile. In Levine, J. (ed.) *Bilingual Learners and the Mainstream Curriculum*. Basingstoke: Falmer Press, pp. 70-82.
- Celic, C. & Seltzer, K. (2011). *Translanguaging: A CUNY-NYSIEB guide for educators*. New York, NY: CUNY-NYSIEB.
- Coste, D., Moore, D., Zarate, G (1997) : *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Strasbourg : Conseil de l'Europe. Publié aussi dans *Le français dans le monde. Recherches et applications*, juillet 1999.
- Creese, A., & Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for teaching and learning. *The Modern Language Journal*, 94(1), pp. 103–115.
- Cummins, J. (2000) *Language, Power and Pedagogy, Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2003). Reading and the bilingual student: Fact and friction. In Garcia, G. (ed.) *English learners: Reaching the highest level of English literacy*. Newark, DE: International Reading Association, pp.2-23.
- Fabbro, F. (2001). The Bilingual Brain: Cerebral Representation of Languages. *Brain and Language*, 79, pp. 211-222.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: Global perspectives*. Malden, MA: Blackwell.
- García, O., & Kano, N. (2014). Translanguaging as process and pedagogy: Developing the English writing of Japanese students in the U.S. In Conteh, J. and Meier, G. (eds.), *The multilingual turn in languages education: Benefits for individuals and societies*. Clevedon, England: Multilingual Matters, pp. 258-277.
- García, O., & Li, W. (2014). *Translanguaging: Implications for language, bilingualism and education*. Basingstoke, England: Palgrave Pivot.
- García, O. and Sylvan, C. E. (2011), Pedagogies and Practices in Multilingual Classrooms: Singularities in Pluralities. *The Modern Language Journal*, 95, pp. 385–400.
- Gibbons P (1993) *Learning to Learn in a Second Language*. Portsmouth: Heinemann
- Gibbons, P. (1997) *Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth: Heinemann
- Lewis, G., Jones, B. and Baker, C. (2012) Translanguaging: developing its conceptualisation and contextualisation, *Educational Research and Evaluation*, 18(7), pp. 655-670.

Mercer, N. (1995) *The Guided Construction of Knowledge: talk amongst teachers and learners*. Clevedon: Multilingual Matters.

Mohanty, A.K. (2006). Multilingualism of the unequals and predicaments of education in India: Mother tongue or other tongue? In Garcia, O., Skutnabb-Kangas, T. and Torres-Guzman, M.E. (2006), *Imagining Multilingual schools: Languages in education and glocalization*. Buffalo, NY: Multilingual Matters, pp.262-283.

Perani, D. Paulesu E, Galles NS, Dupoux E, Dehaene S, Bettinardi V, Cappa SF, Fazio F, and Mehler J. (1998) The Bilingual Brain. Proficiency and Age of Acquisition of the Second Language. *Brain*, 121, pp. 1841-1852.

Schools Week, March 2017

Skutnabb-Kangas, T. (1981) *Bilingualism or not: the education of minorities*. Clevedon: Multilingual Matters

Smith H. (2006) Playing to learn: A qualitative analysis of bilingual pupil-pupil talk during board game play. *Language and Education*, 20(5), pp. 415-437.

Smith HJ. (2007) The social and private worlds of speech: Speech for inter- and intramental activity. *Modern Language Journal*, 91(3), pp. 341-356.

Sneddon, R. (2000) Language and Literacy: Children's Experiences in Multilingual environments. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 3(4), pp. 265-282.

Sneddon, R. (2008) Magda and Albana: Learning to Read with Dual Language Books *Language and Education*. 22(2), pp. 137-154.

Swain, M and Lapkin, S. (2011) Linguaging as Agent and Constituent of Cognitive Change in an Older Adult: An Example. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 14(1), pp. 104-117.

Thomas, W.P., and Collier, V.P. (2001). *A national study of school effectiveness for language minority students' long-term academic achievement*. Santa Cruz, CA, and Washington, DC: Center for Research on Education, Diversity & Excellence.

Wei, L. (2011). Moment analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics*, 43, pp. 1222-1235.

Wells, G. (2003) (3rd ed.). *Dialogic inquiry: Toward a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Williams, C. (1994) *Arfarniad o Ddulliau Dysgu ac Addysgu yng Nghyd-destun Addysg Uwchradd Ddwyeithog*, [An evaluation of teaching and learning methods in the context of bilingual secondary education]. Unpublished Doctoral Thesis, University of Wales, Bangor.

Work that Matters: The teacher's guide to project-based learning (2012) Paul Hamlyn Foundation. Available at: <http://www.innovationunit.org/sites/default/files/Teacher%27s%20Guide%20to%20Project-based%20Learning.pdf>.

O abordare pedagogică pentru elevi bilingvi/plurilingvi: Translingvismul

GHID PENTRU PROFESORI



Roma Translanguaging Enquiry Learning Space



WRITTEN BY:

Smith, H., Robertson, L. Auger, N., Azaoui, B., Dervin, D., Gal, N., Layne, H. and L. Wysocki
(on behalf of the ROMtels team), 2017